

4. *Representación gráfica de los datos*. Las tareas de análisis se ven facilitadas cuando la información está organizada y condensada en un sistema concreto. Algunos programas realizan la exposición de datos en formato de listas, otros en forma de matrices y otros en redes o diagramas jerárquicos.
5. *El tipo de tratamiento que tengamos planteado dar a los datos*. Exclusivamente cualitativo o estadístico, será otro criterio que hemos de valorar, ya que como anteriormente hemos mencionado algunos programas permiten trasladar matrices numéricas a programas estadísticos.
6. *Interés en el contexto de los datos*. En la investigación puede importar únicamente conocer palabras concretas y realizar el recuento de frecuencias o, por el contrario, tener interés por el contexto en el que aparecen las informaciones. Los programas informáticos presentan una enorme variabilidad en este sentido. Algunos trabajan de forma muy restringida y parcializada, mientras otros tienen la opción de la presentación de datos complementarios a los datos, por ejemplo, rastrear y mostrar secuencias precedentes y siguientes.

De forma complementaria a esta visión general del análisis cualitativo el lector puede profundizar en técnicas específicas con la revisión de los siguientes textos: Psathas (1994) sobre análisis conversacional. Ball y Smith (1992) sobre datos visuales, Plume (1983) sobre historias de vida, Hill (1993) sobre material documental y Thomas (1993) sobre etnografía crítica.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Amorós, P.; Cabrera, F., y otros (1993). Una experiencia de investigación cooperativa. La metodología de intervención en medio abierto. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 109-130.
- Ball, M., y Smith, G. (1992). *Analyzing visual data*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bogdan, R., y Biklen, S. (1992) (2.ª ed.). *Qualitative research for Education: An Introduction to theory and methods*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. London: Sage Publications.
- Colás, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Revista Bordon*, 46 (4), 407-423.
- Dey, L. (1993). *Qualitative data analysis. A user friendly guide for social scientists*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Glaser, R., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Co.
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grupo de Investigación en Evaluación y Tecnología Educativa (1995). *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos*. Investigación inédita realizada bajo la dirección de Juan de Pablos Pons. Universidad de Sevilla.

- Hesse-Biber, S., y Dupuis, P. (1995). Hypothesis testing in computer-aided qualitative data analysis. En Kelle, V. (Ed.). *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice*. London: Sage.
- Hill, M. (1993). *Archival strategies and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Linares, S., y Sánchez, M. V. (1990). Las creencias epistemológicas sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza y el proceso de llegar a ser un profesor. *Enseñanza*, 8, 165-180.
- Lofland, J. (1971). *Analyzing social setting*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Miles, M., y Huberman, M. (1994) (2.ª ed.). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, A. (1986). *Imagery in scientific thought*. Cambridge: MIT Press.
- Navarro, P., y Díaz, C. (1994). El análisis de contenido. En Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational Research*, 22 (2), 23-30.
- Plume, K. (1983). *Documents of life: An introduction to the literature of a humanistic method*. London: Allen and Unwin.
- Psathas, G. (1994). *Conversation Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Serrano Gibert, T. (1992). Una metodología cualitativa para el estudio del desarrollo conceptual en el aprendizaje de las ciencias. Análisis con redes sistémicas. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 37-69.
- Sibert, E., y Shelly, A. (1995). Using logic programming for hypothesis generation and refinement. En Kelle, V. (Ed.). *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice*. London: Sage.
- Tesch, R. (1987). «Comparing the most widely used methods qualitative analysis. What do they have in common?». *American Educational Research Association*. Annual Convention.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: The Falmer Press.
- Tesch, R. (1991). Software for qualitative researchers: Analysis Needs and Program Capabilities. En Fielding, N., y Lee, R. *Using computers in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weaver, A., y Atkinson, P. (1994). *Microcomputing and qualitative data analysis*. Aldershot, UK: Avebury.
- Weaver, A., y Atkinson, P. (1996). From coding to hypertext. En R. G. Burgess (Ed.). *Using computers in qualitative research*. Greenwich, CT: JAI.
- Weitzman, E., y Miles, M. (1995). *Computers programs for qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wolcott, H. (1990). *Transforming qualitative data: Description, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

INVESTIGACIONES REALIZADAS CON METODOLOGÍA CUALITATIVA

MARÍA PILAR COLÁS BRAVO
Universidad de Sevilla

OBJETIVOS

1. Reconocer el proceso de investigación cualitativa y sus peculiaridades metodológicas en las investigaciones expuestas.
2. Diferenciar, en los casos presentados, las perspectivas teóricas que los guían.
3. Identificar, en cada caso, el método cualitativo de investigación que se aplica.
4. Observar en los casos aplicaciones de técnicas cualitativas de recogida de datos y procedimientos de análisis.
5. Derivar aplicaciones de la metodología cualitativa a otras cuestiones o problemas de investigación psicoeducativa.

CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Pautas y recomendaciones para diseñar y realizar investigaciones cualitativas.
3. Caso 1. Modelos de Autopercepción Social entre alumnos de 8.º de EGB.
4. Caso 2. El análisis de contextos educativos diferenciados desde un enfoque cualitativo.
5. Caso 3. La discusión de estudios de profesores expertos y principiantes como estrategias para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesor.
6. Caso 4. El Desarrollo Profesional Cooperativo. Estudio de una experiencia.
7. Bibliografía.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Bartolomé, M., y Panchón, C. (1995). El análisis de contextos educativos diferenciados desde un enfoque cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 95-126.
- Buendía, L. (Ed.) (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Díaz, C. (1992). Modelos de autopercepción social entre alumnos de 8.º de EGB. *Revista de Educación*, 293-305.
- Martínez, A. (1992). El Desarrollo Profesional Cooperativo. Estudio de una experiencia. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 93-108.
- Moral, C., y Pérez, P. (1996). La discusión de estudio de caso de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesor. *Revista Bordón*, 48 (1), 73-87.

INTRODUCCIÓN

En los capítulos precedentes se han expuesto las bases teóricas y metodológicas de la investigación cualitativa. En este capítulo mostramos casos de investigaciones realizadas con objeto de ilustrar y aplicar conceptos, métodos y técnicas expuestos en los capítulos precedentes.

Al final de la exposición de cada caso se proponen cuestiones a trabajar, bien individualmente o en grupo, en torno a muy distintos aspectos: perspectivas epistemológicas, métodos de investigación, técnicas de recogida de datos y proceso de análisis.

Antes de comenzar el recorrido por diferentes investigaciones cualitativas, y siguiendo el carácter aplicativo que tiene este capítulo, plantearemos algunas pautas recomendaciones para diseñar y llevar a término investigaciones cualitativas.

PAUTAS Y RECOMENDACIONES PARA DISEÑAR Y REALIZAR INVESTIGACIONES CUALITATIVAS

La hora de realizar una investigación cualitativa se hace recomendable seguir las siguientes pautas:

- *Identificar el problema.* Cualquier investigación cualitativa comienza con la selección del tópico o cuestión a investigar. En este sentido se recomienda que sean cuestiones relevantes, no secundarias, que estén estrechamente relacionadas con problemáticas reales. Las referencias bibliográficas, bien teóricas o empíricas, son ayudas importantes para esta decisión. Otra posibilidad es abordar temas ya clásicos desde una nueva perspectiva cualitativa. Recuérdese el caso, ya mencionado en un capítulo anterior, del fracaso escolar. El conocimiento de las distintas concepciones teóricas o bases epistemológicas en las que se sustenta la metodología cualitativa resulta útil a la hora de plantear un nuevo enfoque.
- *Seleccionar la perspectiva paradigmática.* Una vez elegido el tema, el segundo paso es decidir sobre el enfoque conceptual con el que lo abordaremos. En el caso del fracaso escolar, por ejemplo, desde qué perspectiva (etnográfica, fenomenológica, o interaccionismo simbólico) se planteará. Esta decisión tendrá consecuencias inmediatas en las cuestiones a investigar. Si se enfoca desde la perspectiva fenomenológica, las percepciones y vivencias de los alumnos fracasados y su propia interpretación del fenómeno serán los ejes claves de los problemas de investigación que se propongan. Desde la perspectiva etnográfica el interés estará en describir la cultura de los grupos que presentan un alto índice de fracaso escolar. Desde el interaccionismo simbólico se estudiarán los procesos de interacción en las aulas de los niños fracasados y su repercusión y efecto en sus actitudes.
- *Elaborar un proyecto de investigación.* En él se incluirá la muestra y estrategias de muestreo, las técnicas de recogida de datos previstas y el tipo de análisis que se realizará, especificando las unidades iniciales de análisis y el tipo de información a la que se tendrá acceso.

La selección de la situación a investigar es un paso importante. En ella se concretará el acceso al campo y las características de los posibles participantes, e implicará la consideración y valoración de distintas alternativas de contextos y sujetos. El criterio de elección ha de guiarse tanto por la accesibilidad como por la riqueza de información, adecuada a los objetivos de la investigación, que puedan proporcionar. La elección de las técnicas de recogida y análisis de datos estará condicionada por los propósitos que se persigan. Cada estrategia ofrece una perspectiva particular, que ilumina ciertos aspectos de la realidad más fácilmente que otras, y produce resultados más apropiados a unas situaciones que a otras. La cuestión a investigar guiará la preferencia de una modalidad u otra de análisis, ya que éstas producirán muy diferentes resultados.

En la metodología cualitativa adquiere especial importancia la triangulación metodológica que supone la combinación de procedimientos, bien de forma complementaria o sucesiva, con el fin de garantizar la credibilidad de los resultados obtenidos, además de posibilitar una visión más holística del fenómeno de estudio. Por tanto es conveniente incluir en el proyecto de investigación las técnicas de validación que se utilizarán en el trabajo.

Pero además de todos estos aspectos técnicos, la preparación y capacidad del investigador es crucial en esta metodología. Morse (1994: 25) llega a afirmar que la investigación cualitativa es tan buena como lo es el investigador. Una dimensión básica de su formación estribará en el conocimiento suficiente y/o profundo de las teorías de las ciencias sociales (pedagógicas y psicológicas). Éstas son fundamentales en tanto actúan como paradigmas que guían el trabajo de campo, a la vez que posibilitan reconocer y valorar la incidencia teórica de los resultados obtenidos. La madurez intelectual dota al investigador de capacidad para plantear ideas e interpretaciones propias a los datos y articularlos. La formación y madurez del investigador también incidirá en la creación y el refinamiento de las cuestiones a investigar, aspecto de gran importancia debido al carácter inductivo de este enfoque metodológico, la ausencia de una estructura determinada y la impredecibilidad de los resultados a obtener.

3. CASO 1. MODELOS DE AUTOPERCEPCIÓN SOCIAL ENTRE ALUMNOS DE 8.º DE EGB Díaz, C. (1992)

3.1. Metodología de investigación

3.1.1. Planteamiento de la investigación

La tesis central de esta investigación es que las actitudes y formas de entender los individuos la realidad social configuran la base de sus expectativas y el marco que da sentido a su acción.

El objetivo de esta investigación es la detección de estas formas típicas, que denominamos sistemas de autopercepción social, entre los alumnos de 8.º curso de EGB. Las concepciones individuales de uno mismo y de la realidad, especial-

mente de la realidad social circundante, son *estructuras coherentes* producidas y reproducidas por el individuo en el curso de su interacción social. Estas estructuras son *sistemas autónomos* (organizados según la lógica interna característica) a los que se denominará *sistema de autopercepción social*. Un sistema de autopercepción social está constituido por un conjunto organizado, dinámico y coherente a la vez de conceptos, actitudes, deseos, expectativas, voliciones y valoraciones. Configuran la imagen de uno mismo en el mundo.

Un sistema de autopercepción social *no* debe entenderse como el resultado de la mera interiorización por el individuo de una *normativa social*. Un sistema de autopercepción, por el contrario, es una realidad que se produce en el individuo «dentro-afuera». Cualquier normativa «externa», «objetiva», sólo puede ser «interiorizada» mediante su asimilación por/en un sistema de autopercepción preexistente y esencialmente autónomo. Para que una norma social presuntamente objetiva sea eficaz tiene que ser «metabolizada» por el individuo. La forma como se produce esta metabolización depende de las características del sistema de autopercepción por/en el que la misma tiene lugar.

El estudio de los sistemas y modelos de autopercepción social puede llevarse a cabo con independencia de las influencias sociales que indudablemente han jugado un papel en la configuración de esos sistemas.

Aunque cada uno de estos sistemas individuales es diferente, entre ellos pueden detectarse similitudes que permiten su agrupamiento en torno a modelos. Un modelo de autopercepción social es una forma típica de una parte de los miembros de un colectivo social, de verse a sí mismos y a la realidad.

A lo largo de la vida de un individuo su esquema autoperceptivo varía innumeras veces. Un sistema de autopercepción social personal es una realidad que se reproduce de manera adaptativa en el curso de los procesos de acción e interacción social del individuo que lo posee/produce. Sin embargo, hay etapas en las que el proceso de adaptación de la autopercepción de un individuo experimenta cambios básicos determinantes del conjunto de su evolución ulterior. La adolescencia, sobre todo en las culturas occidentales, es una de esas etapas. Es en la adolescencia cuando, en paralelo con las transformaciones fisiológicas características del período, se produce la transición entre el esquema infantil de percepción de la realidad y el modo de percepción adulto de esa realidad.

3.1.2. *El método de investigación*

Para la recogida de información se les pidió a una muestra de 116 sujetos procedentes de cuatro colegios de Madrid y situados en áreas de diferentes niveles socioeconómicos (de menor a mayor nivel: Fuenlabrada, Hortaleza, Virgen del Cortijo y Ciudad de los Periodistas) que elaboraran una redacción sobre el tema «cómo se veían a sí mismos/as en su juventud, en la vida adulta y como ancianos/as». Esta técnica como proyección de la trayectoria vital es una técnica ya consolidada en la investigación sociológica.

Las ventajas que ofrece el uso de redacciones frente a otras técnicas de recogida de información son varias. En primer lugar, es el propio sujeto quien decide tanto el

contenido de su discurso como la forma de expresarlo. Evidentemente el marco general, la ocasión y el motivo de las redacciones fueron impuestos por la imaginación misma. Repárese, sin embargo, en que el carácter muy general del título propuesto para las redacciones («Cómo te ves de joven, de adulto/a y de anciano/a») favorece a una libertad casi total en la expresión del sujeto. No se dio a los estudiantes ninguna otra instrucción referente a qué aspectos de su vida debían tratar en la redacción. Cuando se sigue esta técnica, la información ha de ser *descubierta*, produciendo su producción espontánea por los sujetos, sin prefigurarla en forma de preguntas específicas. De este modo el investigador prácticamente no condiciona con su propia autopercepción la respuesta del sujeto, como tiende a ocurrir en una u otra media en encuestas y entrevistas.

3.1.3. *Análisis de contenido*

El análisis de las redacciones tiene como objetivo la abstracción del contenido conceptual de las mismas, sin tener en cuenta sus aspectos estrictamente lingüísticos.

Un primer análisis intuitivo del contenido de las redacciones sirve para elaborar los datos que constituyen la base del tratamiento matemático posterior (una combinación de Q-análisis y escalamiento multidimensional). Este análisis se realiza aislando los conceptos significativos presentes en cada redacción.

Los conceptos significativos pueden expresarse mediante palabras o grupos de palabras. El vaciado conceptual de las redacciones produce una lista general de conceptos-expresiones así como listas individuales de los conceptos empleados por cada alumno. El examen de esta lista permite abstraer las *categorías conceptuales* subyacentes a grupos de conceptos concretos. Por ejemplo, «me veo de vieja en un asilo» y «de viejo me cuidarán los hijos» son conceptos que pueden asimilarse bajo la *categoría* «vejez dependiente».

Esta doble operación de extraer de cada una de las redacciones los conceptos significativos (más de mil en total y una media superior a treinta por estudiante) y de homologar diferentes conceptos abstrayendo como categoría un significado subyacente común a todos ellos, ha permitido elaborar una lista de categorías conceptuales (80 en total; el número de categorías usadas por cada estudiante varía entre 4 y 24).

Las listas de categorías usadas por cada individuo constituyen los datos a partir de los que se realizará el Q-análisis o análisis de conectividades. La *conectividad* o conexión Q analítica *entre individuos* consiste en las relaciones de afinidad conceptual que un individuo mantiene con los demás por medio del uso de un repertorio común de categorías. La conectividad entre dos individuos viene dada por el número de categorías que comparten. De manera similar, la *conectividad entre categorías* consiste en las relaciones de afinidad individual que una categoría mantiene con las demás a través de los individuos que las usan. La conectividad entre dos categorías es proporcional al número de individuos que las comparten.

La información suministrada por el análisis de conectividades sirve de base para realizar el *escalamiento multidimensional*, ya que como sostienen Kruskal y Wish «la cantidad de comunicación e interacción entre individuos, grupos u otras entidades puede ser considerada como una medida de su proximidad. Un análisis de esca-

lamiento multidimensional de estos casos proporciona un mapa sociométrico en el cual distancias mayores reflejan menos interacción entre entidades asociadas». En el presente estudio, la medida de la proximidad entre pares de individuos y entre pares de categorías viene dada por sus respectivas conectividades. El escalamiento multidimensional permite la obtención de *configuraciones* de proximidad. A partir del análisis de la forma de esas configuraciones es, en principio, posible abstraer los modelos de autopercepción social presentes.

En resumen, puede decirse que se sigue un método de análisis en cinco fases: Se comienza con un análisis intuitivo-comprensivo del contenido conceptual de los textos que permite la abstracción de categorías conceptuales subyacentes, se pasa a realizar un análisis de las conectividades conceptuales e individuales (Q-análisis) y por medio del escalamiento multidimensional se generan unos mapas sociosemánticos cuya configuración es finalmente susceptible de una nueva interpretación intuitiva.

3.1.4. Interpretación y conclusiones

En una interpretación provisional (ya que los datos no están definitivamente analizados) los sujetos se agrupan en tres modelos de autopercepción social diferentes: modelo familiar, modelo profesional y modelo conflictivo.

El rasgo más definitorio de los sujetos incluidos en el *modelo familiar* es que tienen una concepción de sí mismos altamente dependiente de su pertenencia a una familia. Son sujetos que parecen ver el mundo desde una conciencia personal definida por el grupo familiar (el yo es primordialmente concebido como el yo-en-mi-familia). Esa identificación familiar no sólo se da con respecto a su familia presente (padres, hermanos, etc.), sino también con respecto a la familia futura que aspiran a formar.

Evidentemente estos sujetos hacen suyas máximas morales oídas a sus padres. La adopción de estas máximas no solamente refleja el «ethos» que sostiene el vínculo familiar, sino que parece ser el instrumento fundamental de cara a dar sentido a sus acciones.

Los sujetos incluidos en el *modelo profesional* se caracterizan por tener una conciencia clara de que su objetivo en la vida es «ser algo», «realizarse personalmente» en el sentido coloquial de la expresión. Desde luego un ama de casa también «es algo» y en cierto modo «se realiza personalmente» como tal ama de casa. Pero lo que se suele entender por «realización personal» es el desarrollo y proyección de las propias capacidades más allá del reducido círculo familiar y de las relaciones interpersonales de corto radio de acción (vecinos, compañeros de trabajo, etc.). En este sentido, puede decirse que mientras los sujetos del primer modelo apenas sienten la necesidad de «realizarse personalmente», los sujetos de este segundo modelo adoptan un claro imperativo de realización personal. La adopción de este imperativo genera una cierta tensión hacia el futuro. El sujeto se proyecta en ese futuro de manera dinámica por medio de un *esquema de metas* a conseguir.

El *modelo conflictivo* es aplicable a aquellos sujetos de la muestra, todos ellos chicas, que intentan compatibilizar su perspectiva de futuro de vida familiar y vida profesional. En estos sujetos profesión y familia no aparecen, ni como esferas inde-

pendientes (cual era el caso en el modelo profesional), ni en una relación de medio a fin (como era el caso en el modelo familiar, en el que la vida laboral se entiende primordialmente como un medio de sostener la vida familiar). Profesión y familia se conciben en este modelo como aspectos igualmente importantes de cara a la autorrealización personal. Es el intento de compatibilización entre ambos aspectos el que conduce casi inevitablemente al conflicto.

En algunos casos el conflicto se resuelve por compromiso entre la forma de vida profesional y la forma de vida familiar, que se sigue entendiendo de una manera básicamente tradicional. Se llamará a este modo de abordar el conflicto *solución por compromiso*.

En otra opción el conflicto se intenta resolver separando temporalmente los dos roles conflictivos, se llamará *solución por aplazamiento*.

Las chicas incluidas en el modelo conflictivo (como las chicas y chicos del modelo profesional) adoptan aparentemente un modo de control de su acción regido por metas. Sin embargo, este «ethos» que se puede calificar de «moderno» es como si estuviera sometido a la presión constante de un «ethos» que asigna a las mujeres unas formas de conducta y unas responsabilidades estereotipadas (maternidad, trabajo doméstico, etc.), con independencia de su forma de realización personal en otros campos.

Una investigación como esta u otras del mismo tipo proporciona una información relevante tanto para la política de empleo como para la política educativa.

Este tipo de investigaciones pueden ser utilizadas para adecuar los objetivos de la política educativa a las características de la propia demanda educativa de la población escolarizada. El propósito de esa adecuación de objetivos debiera ser el desarrollo y la vertebración de los diferentes sistemas de motivaciones de esa población, de tal manera que esas motivaciones puedan ser orientadas en un sentido que conjugue, de forma más dinámica y abierta, la realización personal y la integración social de todo tipo de individuos.

El sistema educativo debe ofrecer un abanico de metas adecuadas, por su nivel y diversidad, a las motivaciones y expectativas de cada sector de la población, a la vez que debe optimizar una y otras. Un fenómeno como el «fracaso escolar» puede entenderse en buena medida como el resultado de políticas educativas poco atentas a las realidades subjetivas sociales subyacentes al proceso educativo.

3.2. Cuestiones de aplicación y reflexión

1. ¿En qué enfoque cualitativo encuadrarías este estudio?
2. ¿Cuál es el proceso de elaboración o generación teórica que se desarrolla en el estudio? Identifica, si eres capaz, las principales fases o «escalones» de teorización que se suceden.
3. Describe el procedimiento que se sigue en el análisis de contenido.
4. En torno a un grupo, plantea un debate y sintetiza las conclusiones en torno a las principales aplicaciones prácticas que tiene este enfoque en psicopedagogía, es decir, ¿a qué temáticas psicopedagógicas se puede aplicar este planteamiento cualitativo?

4. CASO 2. EL ANÁLISIS DE CONTEXTOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS DESDE UN ENFOQUE CUALITATIVO

Bartolomé, M., y Panchón, C. (1995)

4.1. Metodología de investigación

4.1.1. Planteamiento de la investigación

La investigación que a continuación planteamos tiene como finalidad *comprender en profundidad las relaciones educativas que se establecen en las escuelas multiculturales*. Se trata de afrontar un problema no fácil: llegar a establecer los modelos educativos que en estas escuelas se están produciendo realmente, a través de estas relaciones, reguladas por una normativa implícita y explícita, y mediada por materiales, recursos, estructuras organizativas, etc. Por otra parte, cada institución escolar se halla inserta dentro de sociedades muy complejas y en contextos de barrios que también aportan su propia idiosincrasia, interactuando con la escuela.

Al elaborar el proyecto de investigación planteamos como segundo objetivo —que debía abordarse a través del trabajo etnográfico— el llegar a comprender en profundidad las relaciones educativas que se establecen en las escuelas donde se inserta la población estudiada, procurando especificar este cometido:

- Comprensión de la diversidad cultural: hábitos, costumbres y prácticas culturales de los niños.
- Estudio de estereotipos étnicos que aparecen en las conversaciones informales en clase.
- Análisis de pautas de discriminación manifestadas.
- Sentimientos exteriorizados (ante el hecho de la discriminación).
- Nivel de integración de las minorías étnicas en el grupo mayoritario.
- Modelos educativos empleados dentro y fuera del aula para abordar la diferenciación cultural.

Algunos de estos apartados nos sitúan en lo que Wilcox (1982: 102) considera el segundo enfoque de las etnografías, consistente en contemplar la escuela como escenario de conflictos culturales: problemas de adaptación, de comunicación y de participación en la escuela.

Lo que nos ocurrió en realidad es que lo que nos parecía un objetivo bastante claro fue oscureciéndose al tomar contacto con la complejidad que suponía introducirse en las escuelas y en las aulas. Esta inseguridad nos llevó a tomar notas muy detalladas de todo lo que íbamos descubriendo en el aula y a contrastarlas permanentemente. La caracterización de una escuela en un contexto multicultural de cara a poder identificar el modelo educativo que plantea es un proceso bastante complejo. La guía que facilitará dicha caracterización, es decir, los elementos que debíamos conocer para identificar el modelo, fue el fruto de la investigación misma.

De hecho, el planteamiento teórico enriquecido a través de las lecturas, y las experiencias en investigaciones anteriores en las que debíamos plantear un proceso igualmente global de cambio en la escuela, nos guiaron decisivamente en la aproxi-

mación progresiva al objeto de nuestra investigación. El enfoque holístico del trabajo nos llevó a acercarnos a las aulas a través de círculos concéntricos de información sobre contextos, que íban, desde el estudio de los movimientos migratorios europeo y las respuestas educativas dadas a los procesos de escolarización de los hijos de inmigrantes, hasta el análisis cercano del aula.

Las cuestiones que orientaron finalmente la investigación se fueron construyendo a medida que íbamos avanzando en ella. Cuanto más nos familiarizábamos con los modelos de educación multicultural, más se revelaban como importantes algunos elementos que merecían ser explorados. Pero también al revisar las notas de campo surgían interrogantes que nos llevaban a desear buscar respuestas en la propia realidad.

El proceso de investigación etnográfica siguió las siguientes fases:

4.1.2. Fase inicial de la investigación

- Inmersión en los contextos que se lleva a término mediante entrevistas, selección inicial de centros, estudio del barrio donde se insertan los centros, proceso de negociación y entrada en los centros, y devolución de informes y contraste con los profesores.
- Estudio, profundización y sistematización del marco teórico que orienta el trabajo. Hay que tener en cuenta el papel decisivo que juega la teoría en este tipo de investigación. Paralelamente, por tanto, el equipo de investigación se ocupó de las siguientes áreas: formación en los procesos de migración a nivel europeo y de Catalunya, análisis de conceptos claves en Educación Multicultural, formación metodológica, análisis de etnografías sobre el tema; elaboración de guías y planificación de la observación; revisión de los datos obtenidos en las entrevistas y en la observación del contexto del barrio; primeras decisiones en torno a la selección definitiva de escuelas y aulas.

4.1.3. Fase descriptiva de la investigación

En el diseño se especifican las fuentes de datos y las estrategias que se van a utilizar para recoger la información, los procedimientos de análisis, la interpretación y la búsqueda posible de tipologías, patrones o modelos. Como no es lineal, siempre cabe la posibilidad de volver de nuevo a los datos o modificar nuestras primeras interpretaciones.

- *Recogida de datos.* Aunque la observación participante guió fundamentalmente el diseño de nuestra investigación, hasta el punto de adoptar el esquema de fases propuesto por Spradley (1980), la recogida de información se completó con entrevistas informales a diversos miembros de la comunidad educativa, así como con el análisis de documentos, algunos de los cuales resultó muy valioso para analizar la conciencia de multiculturalidad de la escuela (por ejemplo, el Proyecto Educativo de Centro) o el nivel de etnocentrismo de los contenidos curriculares que expresaban los libros de texto.

- **Análisis de datos.** Analizar los datos supone organizarlos, tratando de establecer unidades, categorías, patrones o modelos que nos permitan interpretar, dando sentido y significación a las dimensiones descriptivas recogidas.

Una vez realizada la codificación de una parte de la información, se estimó el grado de acuerdo entre observadores en aquellas sesiones en que habían participado conjuntamente. Para manejar de forma rápida esta información se utilizó el programa informático «*Ethnograph*».

La elaboración de matrices descriptivas y explicativas nos ayudó a formular algunas cuestiones que, posteriormente, orientarían la fase de observación focalizada. A lo largo de esta fase se discutieron y presentaron esquemas que ofrecieran una organización significativa de los datos.

- **Proceso interpretativo.** Sistematización desde la información obtenida y profundización en los modelos teóricos.
- **Planificación de la observación focalizada.** Qué información y cómo recogerla, planificación de guías de entrevistas para el profesorado.

1.4. Fase focalizada de la investigación

En esta fase se obtienen nuevas informaciones a través de: observaciones a nivel de escuela y de aula, entrevistas a los profesores de Educación Compensatoria y entrevistas informales.

El segundo análisis de datos realizado en base a la observación focalizada tiene un carácter confirmatorio respecto al anterior y supuso una nueva codificación de los datos, elaboración de matrices descriptivas y explicativas. Se configuró un esquema general y se redactó el informe etnográfico.

1.5. Integración teórica

Para ello se elabora un esquema común que facilita posteriormente la comparación y contraste de los resultados: descripción del contexto social donde se enclava la escuela; descripción de la vida en la escuela; descripción de la vida en las aulas, analizando los elementos hallados en la fase descriptiva y en la focalizada.

Este estudio aborda al tiempo la tarea de llegar a unas *conclusiones generales* que permitan integrar nuestros resultados en la organización teórica de los modelos educativos multiculturales y avanzar en las *características* de los diferentes contextos.

A nivel de escuela se llega a una definición de cada institución educativa, que expresa sus señas de *identificación*.

A nivel de aula, el esfuerzo por lograr una comprensión holística de las mismas se consigue a través de la integración del *modelo educativo* hallado, el *estilo de comunicación* y los *tipos de disciplina*.

Sólo desde esta visión holística de la escuela y del aula ha sido posible identificar el modelo multicultural que subyace a cada una de ellas.

4.2. Cuestiones de aplicación y reflexión

1. ¿Con qué método o tipo de investigación cualitativa se identifica el trabajo?
2. ¿Qué técnicas de recogida de datos se utilizan? ¿Podrías mencionar las fases o secuencias que se dan en su aplicación?
3. ¿Qué recursos expositivos se utilizan en el análisis de datos? ¿Cuál es su objetivo en cada caso?
4. A través de un debate, en pequeño o gran grupo, elaborar unas conclusiones sobre situaciones en el centro que pudiesen plantearse como problemas de investigación resolubles desde el mismo enfoque metodológico que este estudio.

5. CASO 3. LA DISCUSIÓN DE ESTUDIOS DE PROFESORES EXPERTOS Y PRINCIPIANTES COMO ESTRATEGIAS PARA FAVORECER PRÁCTICAS MÁS REFLEXIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR Moral, C., y Pérez, P. (1996)

5.1. Fundamentos teóricos de la investigación

Partimos de la base de que el conocimiento práctico se desarrolla a partir de un proceso reflexivo. Bajo esta línea reflexiva se reconoce la naturaleza dinámica del conocimiento del profesor refiriéndose a él como un conocimiento en la acción, que el profesor, como práctico reflexivo, elabora a partir del contacto con la realidad de la enseñanza.

La acción reflexiva requiere una deliberación sobre distintas opciones y una consideración de las consecuencias de la acción. En algunos casos esta acción reflexiva puede realizarse durante la acción. Otras veces la reflexión ocurre después de la acción, en un proceso de deliberación y de toma de conciencia posterior de los elementos implicados en la acción.

Así, bajo esta nueva línea de formación del profesorado, no es un experto en la materia el que desde fuera del contexto del profesor le indica cómo debe actuar para mejorar su práctica, sino que el mismo profesor, a partir de un diálogo interior y un diálogo con colegas que comparten su realidad diaria, mejora su práctica desde este proceso constructivista interior.

5.1.1. Desarrollo de la estructura cognitiva del profesor mediante la reflexión

Como se acaba de ver en el apartado anterior, los procesos de reflexión son centrales a la idea del desarrollo del conocimiento práctico del profesor, ya que conforme el profesor adquiere experiencia, mediante un proceso de reflexión constante, su estructura cognitiva se va desarrollando y ampliando.

Los esquemas que constituyen nuestra estructura de conocimiento se desarrollan y amplían a través de procesos reflexivos, que son la base para la construcción de esquemas interconectados entre sí y organizados en una estructura jerárquica adecuada.

En otra investigación, Morine-Dershimer (1991) midió el grado de complejidad de la estructura de conocimiento mediante mapas conceptuales que elaboran antes y después de las sesiones reflexivas por pares futuros profesores. Las sesiones por pares entre un profesor experto y un principiante facilita el desarrollo de la estructura cognitiva del profesor principiante.

5.1.2. *Experiencias previas y creencias de los profesores principiantes*

Las investigaciones realizadas sobre las creencias con que los alumnos llegan a Magisterio demuestran que éstas determinan de forma esencial el grado de éxito de los alumnos en la carrera.

Por tanto, muchos educadores creen que es vital ayudar a los estudiantes para profesor a examinar sus experiencias primeras y sus creencias personales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas creencias sobre la enseñanza que se han ido formando en sus años de experiencia educativa pueden actuar como agentes de resistencia al cambio, es decir, como agentes que impiden que los estudiantes asimilen de forma correcta nuevas teorías sobre la enseñanza que van adquiriendo en su período de formación.

5.1.3. *La discusión de casos entre expertos y principiantes como herramienta para promover la reflexión crítica*

Durante los últimos años se ha renovado el interés por los estudios de caso en la formación del profesor.

Los casos son narraciones detalladas y contextualizadas de los acontecimientos de enseñanza-aprendizaje. Los casos deben ser lo suficientemente complejos como para permitir diferentes niveles de análisis e interpretaciones. Los casos presentan dilemas y situaciones complejas de clase en algún contexto determinado.

Así, la utilización de casos complejos del mundo real que reflejen dilemas de enseñanza proporcionan poderosas oportunidades para que el profesor o el estudiante examine y reflexione sobre su propio conocimiento.

Algunas de las investigaciones sobre «análisis de casos» utilizan el paradigma de expertos/principiantes, comparando las formas de actuación y pensamiento de estos dos grupos de profesores (Swanson, O'Connor y Cooney, 1990). La comparación de las formas de actuación y pensamiento de profesores expertos y principiantes ha sido muy fructífera para avanzar en el conocimiento acerca de la estructura cognitiva del profesor. La investigación ha demostrado que los profesores experimentados perciben la clase de diferente forma, descubren modelos o patrones de enseñanza en las situaciones de aprendizaje que ocurren en clase y desarrollan una

serie de principios y procedimientos que les permiten responder al ambiente complejo de clase realizando decisiones instruccionales sin mucho esfuerzo cognitivo. Estas diferencias son debidas a la organización y elaboración de la estructura de conocimiento que los profesores expertos poseen.

Las estructuras mentales son las que dan sentido a la vida de clase, ayudando a comprenderla y darle coherencia.

Los profesores expertos organizan su conocimiento de forma coherente con estructuras a distintos niveles de generalidad que permiten conexiones dentro de cada nivel y entre niveles.

La comparación de casos de expertos y principiantes puede ser asociada con una estrategia reflexiva como la «discusión». Esta estrategia ha sido destacada en la literatura sobre promoción de procesos reflexivos, como estrategia muy útil y ventajosa para promover procesos reflexivos en los profesores. Llega incluso a ser considerada como un componente importante de la reflexión crítica, pues mediante ella se fomenta el desarrollo del significado personal (Wade, 1994), y con la articulación de los puntos de vista de los otros se favorece una clarificación de las ideas personales.

5.2. Metodología

5.2.1. *Objetivo de la investigación*

La investigación se basa en la concepción de que el conocimiento se construye de forma personal y que es inherente a una acción reflexiva.

El objetivo es comprobar si las prácticas reflexivas basadas en la discusión de casos de profesores expertos y principiantes tiene un efecto significativo en los alumnos. Para ello comprobamos los cambios en la estructura cognitiva de los alumnos que participan en la investigación. Para medir la estructura cognitiva de los sujetos del grupo experimental y control, antes y después de asistir a las sesiones de práctica reflexiva, se utilizan mapas conceptuales.

5.2.2. *Muestra*

La muestra se compone de cinco alumnos/as que pertenecen al grupo experimental y cinco alumnos/as que pertenecen al grupo control. Los alumnos cursan tercero de Magisterio. Su rango de edad está comprendido entre 21 y 24 años. Tanto los sujetos del grupo experimental como los del grupo control accedieron de forma voluntaria a participar en la investigación y a asistir a las sesiones de práctica reflexiva.

5.2.3. *Formato de los «estudios de caso» entre expertos y principiantes*

Los estudios de caso se refieren a la forma de planificación y de ejecución de una *lección de lectura* de un profesor experto y de un profesor principiante. Cada «caso» se compone de los siguientes elementos:

- Una entrevista inicial o entrevista de agenda (Leinhardt y Greeno, 1986) en la que el profesor comenta lo que va a realizar ese día en clase con respecto al tema de la enseñanza de la lectura.
- Una transcripción de la observación de la ejecución de la lección sobre lectura.
- Una entrevista final en la que el profesor comenta los aspectos más sobresalientes del desarrollo de la lección de lectura.

5.2.4. Procedimiento

Las sesiones consistieron en, una vez leído el material (un caso de un profesor experto y un caso de un profesor principiante) que los alumnos disponían de forma personal, ver formas de actuación distintas en la fase de planificación y ejecución de la lección, discutir ventajas e inconvenientes de un tipo y otro de actuación, identificar problemas, buscar alternativas de solución, etc. La discusión surge a partir de sugerencias del asesor de la práctica o de los alumnos que intentan estimular la toma de conciencia del bagaje de conocimientos y del sistema de creencias de los alumnos. En definitiva, mediante la discusión guiada, a partir de la lectura de estos dos casos, se intenta hacer hablar a los estudiantes para que, estimulando su sistema de creencias, exterioricen sus puntos de vista y expliquen sus vivencias y experiencias previas, que ven reflejadas en base a las formas contrapuestas de actuación de un profesor experto y un profesor principiante en el desarrollo de una lección de lectura.

Todos los alumnos del grupo experimental y del grupo control realizan un mapa conceptual antes de comenzar las sesiones de práctica reflexiva sobre el concepto o «enseñanza». Al finalizar las sesiones reflexivas vuelven a realizar el mismo ejercicio elaborando un nuevo mapa conceptual, para comprobar las modificaciones en la estructura cognitiva, es decir, para comprobar si la asistencia a estas sesiones de práctica reflexiva hace que el conocimiento de los estudiantes sea más estructurado y ordenado que el conocimiento de estudiantes que no asisten a estas sesiones.

Se utilizan mapas conceptuales como herramienta para conocer la estructura cognitiva de los estudiantes. Muchas investigaciones demuestran que los mapas conceptuales son una herramienta útil para medir la estructura cognitiva y para documentar los cambios conceptuales.

5.2.5. Análisis de datos

Los mapas conceptuales elaborados antes y después de llevar a cabo las sesiones de práctica reflexiva son analizados utilizando el procedimiento siguiente (Moral, 1994; Winitzky y Kauchak, 1995):

1. Número de sesiones.
2. Profundidad o número de niveles.

3. Número de bloques: un bloque consiste en un concepto superior del que dependen conceptos subordinados.
4. Anchura: número de conceptos desde el punto de vista más ancho que aparecen relacionados al desdoblarse el mapa en un eje horizontal.
5. Suma de la profundidad y la anchura del mapa, es decir, suma de los apartados 2 y 4, para obtener la puntuación de la estructura jerárquica del mapa.

5.2.6. Resultados

Una vez que acababan las sesiones de práctica reflexiva, los mapas conceptuales que los alumnos realizan al final de las sesiones, junto con los mapas que elaboran al principio del programa, se analizan, obteniéndose los resultados que a continuación vienen expresados en la tabla siguiente, en la que presentamos las medias de las puntuaciones obtenidas por los grupos en los conceptos, niveles, bloques, anchura y estructura jerárquica, permitiéndonos una mejor comparación de los resultados.

Pretest			
	Grupo Experimental ($\bar{X}$)	Grupo Control ($\bar{X}$)	
Conceptos	24,8	21,6	
Niveles	6,4	5	
Bloques	4,8	4,6	
Anchura	6,8	6,2	
Estructura jerárquica	13,2	11,2	
Postest			
	Grupo Experimental ($\bar{X}$)	Grupo Control ($\bar{X}$)	
Conceptos	38	24	
Niveles	7,4	4,2	
Bloques	5,6	4,4	
Anchura	10,6	6,6	
Estructura jerárquica	18	10,8	

En los conceptos se aprecia en el postest cómo el número de palabras utilizadas por el GE se incrementó considerablemente respecto al pretest. Así pasó de una media de 24,8 hasta 38. En relación al número de niveles, en el pretest podemos cotejar cómo existen ligeras diferencias entre el GE y el GC. El balance es favorable al GE que presenta más niveles.

En el postest se mantienen las diferencias e incluso aumentan, pues el GE del postest obtiene 7,4 puntos y el GC consigue 4,2. Pero, a su vez, el GE también aumentó la diferencia respecto al GE del pretest en un punto.

En torno a los *bloques*, tanto el GE como el GC presentan en el pretest una puntuación muy parecida, es decir, de 4,8 para el primero y de 4,6 para el segundo. Si podemos señalar una ligera diferencia entre los grupos experimentales del pretest / postest de 0,8 puntos.

Sobre la *anchura* cabe decir, que como en los bloques, no se aprecian diferencias entre el GE y el GC del pretest, pues ambos puntúan sobre 6.

Tampoco hay mucha distancia respecto al GC del posttest que obtiene la misma puntuación. Pero sí hay un incremento de 4 puntos en la *anchura* del GE que puntúan 10,6.

En relación a la *estructura jerárquica* no existen diferencias de puntuación entre los grupos controles del pretest y postest. Sí aparece un ligero aumento de puntuación entre el GE y el GC del pretest, siendo el primero superior. Donde sí encontramos una diferencia de casi 5 puntos es en el GE del posttest con 18 puntos, sobre el GE del pretest que marca 13,2 puntos.

En las medias del pretest, entre el grupo experimental y el grupo control, no existen claras diferencias.

Sin embargo, en el posttest sí se agudizan las diferencias entre el grupo experimental y el control.

5.2.7. Discusión

La investigación recoge una experiencia elaborada siguiendo este modelo reflexivo en la que se trabajan la discusión de estudios de caso de profesores expertos y principiantes. Aunque, indudablemente, existen muchas otras estrategias y formas de plantear clases prácticas basadas en este modelo reflexivo (Moral, 1995), los resultados muestran la efectividad de la utilización de esta estrategia para la mejora de la estructura cognitiva de los sujetos respecto al concepto enseñanza, aunque hay que decir que estos datos deben ser utilizados con reservas debido al número reducido de la muestra y a que los sujetos que participaron en la investigación están influenciados por otras variables que nosotros no hemos considerado.

Sin embargo, los datos demuestran una mejora de la estructura cognitiva de los sujetos del grupo experimental y por tanto alientan el trabajo en esta línea de enseñanza y práctica reflexiva. Aunque indudablemente estas sesiones deben ser refinadas en su procedimiento, sirven de base para la investigación y el trabajo de futuras sesiones reflexivas con alumnos en formación.

5.3. Cuestiones de aplicación y reflexión

1. ¿Bajo qué perspectiva paradigmática cualitativa se puede catalogar este estudio? Justifica tu respuesta.
2. ¿Qué método cualitativo de investigación se aplica? ¿En base a qué argumento se elige?
3. ¿Qué técnicas de recogida de datos se utilizan?

4. Identifica todas las técnicas de análisis que se aplican. Puedes tener como referencia el esquema de las tres fases de análisis:

- Técnica de reducción de la información.
- Técnica de exposición de la información.
- Técnica para la elaboración de conclusiones.

5. ¿Podrías plantear otras alternativas de resolución metodológica al observar la gran variabilidad de resultados entre los sujetos de un mismo grupo?
6. ¿Qué otras técnicas de análisis complementarias puedes sugerir?
7. ¿Se te ocurren aplicaciones de este enfoque a otras temáticas del campo de la psicopedagogía? Describe las brevemente.

6. CASO 4. EL DESARROLLO PROFESIONAL COOPERATIVO. ESTUDIO DE UNA EXPERIENCIA

Martínez, A. (1992)

6.1. Fundamentos de la investigación

6.1.1. Notas introductorias

Actualmente, al enfrentarnos con la temática del desarrollo profesional de los profesores, necesariamente hemos de remitirnos a los modelos cooperativos que destacan la importancia del grupo como medio para favorecer los procesos de maduración personal del profesor introduciéndole en una dinámica de trabajo que, respetando la autonomía personal, hace imprescindible la autonomía y la reflexión sobre la realidad educativa escolar comprendida en el seno de un equipo.

El Desarrollo Profesional Cooperativo queda caracterizado por «el proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional...» (Glatthorn, 1987: 37).

Este planteamiento respecto al perfeccionamiento profesional del docente está enmarcado en el paradigma del cambio y la innovación de la escuela y supone una opción programática para el funcionamiento de la institución escolar.

Estos procesos de cambio en la escuela y en los profesores pueden iniciarse ofreciendo oportunidades para que los profesores contrasten sus ideas y opiniones así como los resultados de su indagación didáctica (Richardson, 1990).

Este posicionamiento presupone la admisión de un doble principio:

1. El desarrollo del profesor se produce paralelamente al desarrollo de la escuela como totalidad.
2. El desarrollo del profesor ha de acometerse mediante el establecimiento de la cultura colaborativa en la escuela.

Éste es el marco en el que se sitúa el trabajo que aquí presentamos en el que se subrayan como postulados fundamentales los siguientes:

- 1.º La interrelación entre las dimensiones organizativa, didáctica y de perfeccionamiento del profesorado. Los proyectos de escuela en tanto organizativa

ción, incluyen proyectos pedagógicos de acción encaminados a facilitar el aprendizaje de los alumnos y el crecimiento profesional de los docentes. La consideración del centro como totalidad, como una «cultura y personalidad» propias. Las innovaciones, la formación del profesor, la mejora de la enseñanza, en suma el «desarrollo institucional», se postula como un todo y a partir de la consideración holística del centro escolar.

3.º El desarrollo reflexivo y crítico de la escuela y del currículum que devenga en el trabajo compartido, en la colaboración y en el cuestionamiento teórico y práctico. La profesionalidad del profesor supera las barreras del aula y debe ser pensada a la luz de categorías sociales y organizativas y, por tanto, debe ser considerada en términos sociales, teniendo en cuenta que el desarrollo escolar es esencialmente cultural y que, por tanto, exige planteamientos de colaboración, solidaridad y negociación.

1.2. *Descripción del trabajo empírico*

uestro trabajo, metodológicamente está dentro del paradigma de la investigación entendida como «forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar» (Carr y Kemmis, 1988: 174).

Operativamente nos situamos en la perspectiva de la «investigación colaborativa cooperativa», en la cual maestros y expertos en investigación se proponen, desde principio del proceso, investigar en equipo problemas que conciernen directamente a los docentes compartiendo la responsabilidad en el diseño y realización de la investigación (Oja y Pine, 1983; Bartolomé, 1986 y 1989).

Objetivos

Los objetivos que se pretenden se sintetizan en tres apartados:

- 1.º La reflexión sobre la práctica dirigida al desarrollo cooperativo.
- 2.º La introducción de los profesionales en una dinámica de trabajo que suponga el perfeccionamiento permanente dentro del centro de trabajo, la ruptura del tradicional aislamiento del maestro y el cambio de actitudes hacia posiciones de trabajo cooperativo en el que sea posible el intercambio, la ayuda mutua y la reflexión compartida.
- 3.º La introducción de la investigación cooperativa o colaborativa en la escuela.

Surgingimiento de la investigación y montaje institucional

Esta investigación surgió en el año escolar 1989-90, durante un curso monográfico de Doctorado celebrado en la Universidad de Valencia, que versaba sobre «La meto-

dología cualitativa en la investigación sobre la enseñanza». Un grupo de maestros en ejercicio estudió la posibilidad de constituir un equipo de trabajo para llevar a cabo la revisión conjunta de la tarea docente. A partir de esta propuesta, durante el mes de septiembre de 1990 se sucedieron diversas reuniones con el grupo de maestros con el fin de sentar las bases para llevar a cabo el trabajo y realizar el diseño y las estrategias para el desarrollo de la investigación.

Estos maestros sienten la necesidad de reflexionar juntos sobre el desempeño de la función docente y están abiertos a facilitar la presencia activa de los estudiantes en orden al contraste de opiniones que ayuden a promover la reflexión crítica sobre los acontecimientos del aula escolar. Por otra parte desean institucionalizar, dentro de sus propios centros, grupos de trabajo que lleven a cabo planificaciones conjuntas, elaboración de materiales, selección de actividades, intercambio de métodos de trabajo, sesiones de observación mutuas, etc.

El equipo de trabajo queda constituido, finalmente, por 14 estudiantes de 3.º de Ciencias de la Educación; 5 profesores —3 de 5.º y 2 de 4.º de EGB— de distintos Centros Estatales de la ciudad de Valencia y los 157 alumnos de estos maestros que nos aportan sus vivencias sobre el aula y las tareas académicas.

6.2. Aspectos metodológicos

6.2.1. *Técnicas empleadas*

A) Observación participante

Esta técnica ha sido empleada por los estudiantes. En la primera fase, durante 15 jornadas han compartido la vida de las aulas observando todos los sucesos, actividades, comportamientos e incidentes que ocurrían, registrando las conductas perceptibles en situaciones naturales y tomando las notas de campo que consideraban de mayor interés. No se ha proporcionado ningún instrumento que dirigiera a priori las observaciones. Se pidió que las notas se presentaran de manera normalizada en folios y ocupando la zona central, dejando amplios márgenes a ambos lados para incluir anotaciones posteriores y para facilitar el análisis de contenido (Goetz y LeCompte, 1988; Anguera, 1985).

B) Diarios personales

Con el fin de favorecer la autorreflexión sobre la propia práctica, los cinco maestros que han participado en la experiencia han escrito sus diarios de clase durante el tiempo que los estudiantes han permanecido en el ámbito escolar. Se les pidió que a través de estos escritos expresaran no sólo sus conocimientos sino su implicación personal en la práctica, que reflejaran sus opiniones, creencias, sentimientos, emociones, vivencias y valoraciones sobre las actividades, tareas, interacciones, sucesos y acontecimientos de la vida de las aulas. Estos documentos también se han presentado en folios dispuestos de la misma forma que las observaciones realizadas por los estudiantes.

C) Cartas de los alumnos

Con el fin de obtener información sobre las opiniones y vivencias de los alumnos que asisten a las clases de EGB sobre la práctica escolar, se les pidió que escribieran una carta a un amigo contándole «cómo es tu clase, qué se hace en ella». Se les indicó que utilizaran un folio y que describieran su clase, que narraran no sólo las actividades que se realizan en ella, sino también lo que más les gusta o les desagrada de la vida en el aula, es decir, que expresaran sus percepciones y experiencias sobre la escuela.

D) Grupos de discusión

Para completar el conocimiento de las opiniones de los estudiantes y de los maestros se han realizado sesiones de trabajo separadas y conjuntas con ambos grupos, analizando los acontecimientos más destacados desde el punto de vista de ambos colectivos. Con ello se ha intentado favorecer la reflexión y el trabajo cooperativos entre unos y otros. Estas sesiones han sido grabadas y transcritas posteriormente.

E) Conferencias de supervisión clínica

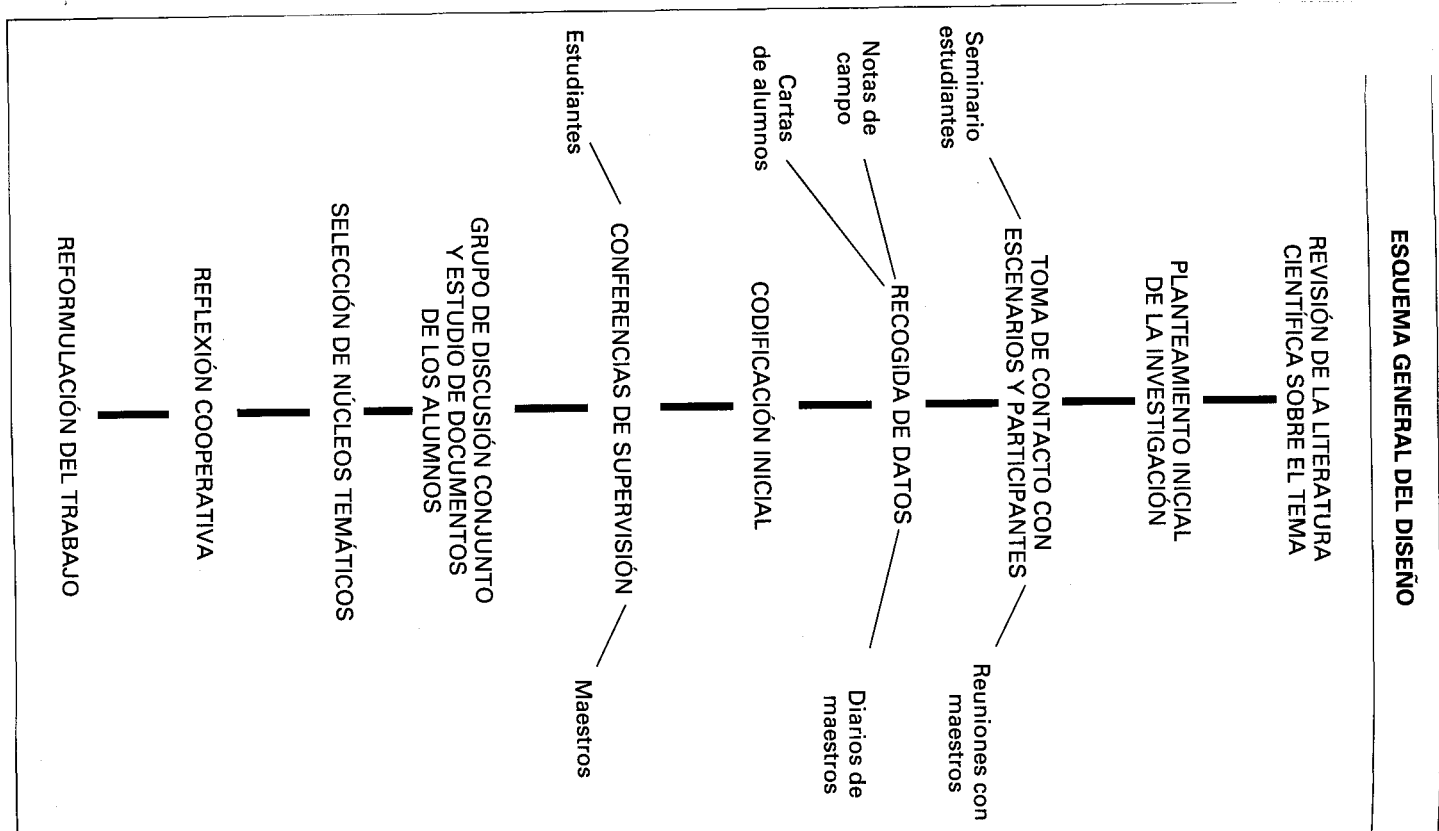
En general supone una relación entre el supervisor y los profesionales con el fin de desarrollar en el supervisado las potencialidades de comprensión y sensibilidad social a través de la adaptación de la teoría a la práctica.

En nuestro trabajo, con la utilización de la supervisión clínica se pretende un sistema de comunicación no distorsionada, surgida en un ambiente de colaboración en el que los sujetos reflexionen sobre sus comportamientos de manera que desarrollen capacidades para actuar integrando las demandas de las situaciones específicas, los conocimientos teórico-prácticos, la experiencia profesional y los condicionamientos contextuales. Y todo ello de forma que analicen las situaciones con la cooperación de maestros y estudiantes y se potencie la propia identidad personal de los participantes.

Estas conferencias han sido grabadas y transcritas para su posterior análisis.

6.2.2. Proceso operativo

El proceso operativo de la investigación queda sintetizado en el esquema de la página siguiente.



6.2.3. Estrategias para el análisis de los materiales

Inicialmente, a través de las técnicas referidas anteriormente hemos recogido alrededor de 500 páginas de documentación correspondiente a los protocolos de notas de campo de los estudiantes, a los 75 diarios escritos por los profesores y las 157 cartas escritas por los alumnos.

A estos materiales se añadirían posteriormente, tras el estudio de las síntesis obtenidas en el análisis de contenido inicial y el contraste con las apreciaciones de los propios interesados, las transcripciones de las conferencias de supervisión clínica y de los grupos de discusión.

Para llegar a conclusiones es necesario introducirse en un proceso de reducción de las descripciones, observaciones, pensamientos y juicios de los actores, a un método razonable de unidades de significado que permita estudiarlas con precisión y claridad.

Este proceso comprende tres pasos fundamentales: reducción de la información, elaboración de la información y obtención de conclusiones dentro de un proceso interpretativo (Miles y Huberman, 1984).

Es evidente que en este proceso de simplificación las formulaciones individuales se reducen a un sistema de anotación menos complejo, necesariamente más abstracto y donde está presente la interpretación del investigador. En nuestro caso concreto, operativamente hemos procedido teniendo en cuenta las siguientes fases:

- 1.º Hemos comenzado por reducir la información de los materiales obtenidos a través de cada una de las distintas técnicas a unidades de significado, es decir, hemos llevado a cabo la codificación de los distintos textos a partir de la selección de todas las palabras o frases relevantes a una misma temática.
- 2.º Seguidamente se ha llevado a cabo la categorización o clasificación de las unidades seleccionadas, es decir, hemos ido encontrando una serie de unidades de significado centrales y comprensivas de algunos de los códigos obtenidos inicialmente. En este sentido hemos ido agrupando todas las declaraciones o juicios que tenían el mismo sentido o que aludían a los mismos aspectos de la vida escolar.
- 3.º Abundando en este proceso de reducción de los datos, los agrupamos en nuevas categorías de mayor amplitud que las anteriores.

Es evidente que las categorías presentadas, aunque surgidas de los relatos y unidades narrativas de las experiencias de los sujetos en las que sintetizan pensamientos y reacciones, significados morales y emocionales, vivencias e imágenes experienciales, recan de excesivamente abstractas y carecen de la frescura y riqueza de los textos originales que es preciso rastrear para conocer y comprender el desarrollo de la acción educativa en los escenarios concretos en los que se desarrolla la experiencia.

Después de seguir este proceso con cada grupo de materiales: notas de campo, diarios, cartas y transcripciones de las conferencias de supervisión y coloquios, construimos una matriz bidimensional en la que las columnas estaban definidas por las unidades de significado obtenidas en el tercer grado de reducción y las filas estaban formadas por la enumeración de los distintos tipos de técnicas metodológicas con diferenciación de colectivos, sujetos, tiempo de obtención de datos, etc.

Esta representación matricial nos da la posibilidad de estudiar una amplia información de manera simultánea y estructurada, al tiempo que nos permite seleccionar fácilmente los principales núcleos que aparecen con un alto nivel de redundancia (Miles y Huberman, 1984).

De esta forma se pueden obtener las principales estructuras significativas de los materiales codificados y vislumbrar configuraciones que nos permitan elaborar unas conclusiones con un nivel aceptable de objetividad, fiabilidad y validez.

A esta suscita presentación de las estrategias empleadas en el análisis de contenido de los materiales, hemos de añadir que todo el trabajo ha sido llevado a cabo por los componentes del equipo investigador. Las distintas decisiones que ha sido necesario tomar a lo largo del proceso de reducción de la información para la obtención de conclusiones se han tomado de forma cooperativa. De esta forma se ha hecho necesario, sobre todo a los estudiantes, que se documentaran sobre el empleo y tratamiento de la metodología que se están empleando en la investigación.

Todo el equipo se ha encontrado inmerso en un proceso de perfeccionamiento y desarrollo cooperativo, tanto en la temática relativa a metodología y técnicas de investigación, como en los aspectos relacionados con la vida de las aulas y el estudio de los pensamientos de profesores y alumnos.

6.2.4. Resultados del diagnóstico inicial

A continuación presentamos sintéticamente la estructura temática de los principales núcleos obtenidos en el proceso de reducción de la información.

A partir de los datos obtenidos, el equipo de investigación centra su reflexión en los núcleos que han emergido como prioritarios, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como desde la de los maestros.

El aula escolar	• Entorno ecológico de actividades • Clima de trabajo y aprendizaje • Escenario de interacciones personales • Tipos de trabajo que realizan los alumnos • Actividades del profesor • Comportamientos de los alumnos • Actitudes que provocan • Selección y ordenación de temas • Secuenciación de los contenidos • Estructuración • Presentación • Explicaciones del profesor • Materiales que ofrece a los alumnos • Las fichas de trabajo • Uso de recursos didácticos • Trabajo en equipo y grupos de discusión
Las tareas académicas	
Contenidos docentes	
Estrategias instructivas	

La gestión del aula

- Distribución tiempo/trabajo
- Distribución del espacio y los recursos
- La orientación en el trabajo
- Orden y disciplina
- Suministro de refuerzos
- Propuesta de planes de acción

La evaluación

- Los exámenes y controles
- Las calificaciones
- El control de resultados en el aula
- Relaciones del profesor con la clase
- Relaciones del profesor con los individuos
- Relaciones entre el grupo de iguales
- Compañerismo y cohesión del grupo
- El trabajo cooperativo en el aula
- Sistemas de control establecidos
- El establecimiento de normas
- Expectativas sobre los alumnos
- Sistemas de premios y castigos

Relaciones personales**El ejercicio de la autoridad**

Teniendo en cuenta las apreciaciones de todos los implicados en la investigación, los núcleos que han aparecido como prioritarios son: *las tareas académicas y la organización y gobierno del aula*. En ambos se centra el estudio de los planes de acción para la mejora de la práctica docente.

Por lo que se refiere a la mejora de la práctica docente, las próximas sesiones de trabajo se centrarán en el estudio, contraste y selección de estrategias sobre las tareas académicas. El equipo de trabajo, teniendo en cuenta las observaciones y reflexiones realizadas a lo largo del curso anterior, ha proyectado diversas reuniones para seleccionar actividades, redactar ejercicios y trabajos de clase y elaborar distintos recursos didácticos en orden a subsanar los fallos y a enriquecer la propuesta de tareas escolares.

Finalmente, hemos de destacar que el principal logro obtenido de la experiencia descrita de «investigación cooperativa» consiste en haber consolidado la existencia de un equipo de estudio y trabajo que piensa continuar en la línea comenzada que incluye de manera cíclica *el contacto con la realidad, la búsqueda de nuevos núcleos emergentes y la reflexión cooperativa* que contribuya a elevar la calidad en el desempeño de la función educativa.

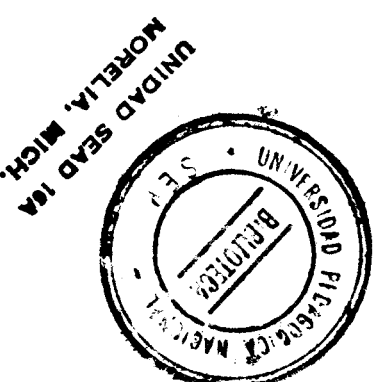
Por otra parte es de sumo interés indicar que en uno de los centros sobre los que se ha desarrollado el trabajo de campo ha comenzado a proyectarse la creación de un equipo de profesores que piensan montar una experiencia de «trabajo colaborativo». Se han dado los primeros pasos para celebrar, con el asesoramiento del Departamento de Didáctica de la Universidad de Valencia, un Seminario en el que se diseñen las líneas generales de esta nueva experiencia de investigación colaborativa.

6.3. Cuestiones de aplicación y reflexión

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de este estudio?, es decir, ¿qué conceptos o ideas claves entiendes que sustentan el trabajo empírico?
2. La autora declara emplear una metodología de investigación colaborativa o cooperativa y a la vez dice que se sitúa en un paradigma de investigación-acción. Aclara la compatibilidad de ambos términos.
3. ¿Cuáles son los argumentos que puedes plantear para justificar la adecuación metodológica a las posiciones epistemológicas de partida del estudio?
4. ¿Se pueden delimitar en este estudio objetivos de investigación correspondientes a los tres ámbitos de repercusión de la investigación-acción, es decir, objetivos de acción, objetivos de investigación y objetivos de formación? Escribe los.
5. Haz un esquema o cuadro en el que quede expresada la técnica de recogida de datos usada, quién la aplica y su objetivo.
6. ¿Qué técnica de análisis de datos se utiliza fundamentalmente?
7. En las funciones propias del psicopedagogo, ¿tiene esta metodología posibilidades de incorporación para obtener cambios e introducir innovaciones?

7. BIBLIOGRAFÍA

Morse, J. (1994). *Designing funded qualitative research*. En Denzin, N., y Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.



ÍNDICE ANALÍTICO

- Acto de observar, 162
- Afijación, 140, 141, 209
 - óptima, 140
- proporcional, 140, 152
- simple, 140
- de datos, 35, 36, 38, 41, 90, 94, 117
- secundario, 132, 133
- Análisis
 - cualitativo de datos, 188-302
 - análisis de contenido, 291
 - análisis del discurso, 291
 - conceptualización, 288-289
 - contenido, 291
 - objetivos, 290-293
 - software informático, 305, 308
 - unidades de análisis, 290
- Azar, 30, 37, 48, 65, 66, 71, 75, 83, 93, 96-99, 101, 102, 104, 105
- Bases de datos, 15, 40
- Caso único, 91, 93, 111
- Categorías
 - excluyentes, 175, 176, 184, 195, 201
 - exhaustivas, 175, 176, 184
- Categorización, 171, 184, 186
 - de variables, 69
- Causa, 11, 12, 15, 17, 20, 23, 24
- Causación, 23, 62
- Codificación, 121, 146, 147, 166
- Coficiente
 - de elevación, 140
- de ponderación, 140, 141, 209
- Concepto, 3, 8, 11, 14, 28, 53, 58, 62, 65, 66, 67
- Concordancia, 179, 191, 192, 193, 194, 195, 217
- Conducta
 - espacial, 167, 168
 - extralingüística, 168
 - lingüística, 169
 - molar, 165, 184, 185
 - molecular, 164, 165, 184, 185
 - no verbal, 166
- Constructo, 66, 67, 81, 82, 83, 89
- Control, 24, 45, 47, 50, 61, 65-76, 79, 83, 85, 87, 93-105, 111, 120, 143, 162, 163, 210
- de las variables, 61, 70, 72, 111
- de sesgos contextuales, 177
- de sesgos metodológicos, 179

de sesgos personales, 178
 en la observación, 177
 Cualitativo, 3, 7, 24, 36-38, 41, 50, 106
 Cuantitativo, 3, 5, 7, 35, 36, 38, 41, 50, 52, 106
 Cuestionario, 208, 126, 148

Datos, 7, 8, 11, 13, 15, 16, 29, 31, 32, 33, 35-43, 51-54, 57-60, 65, 73, 74, 82-84, 86, 88, 90, 92, 94-98, 105, 107
 Definición operativa, 185
 Discusión, 29, 52, 64, 76
 Diseño, 13, 28, 29, 31, 41, 45, 48, 51, 58, 61, 63, 65, 71, 74, 76, 83, 84, 91-115, 133, 134, 174
 de cohorte, 136
 de investigación, 61, 83, 91, 115
 de panel, 135
 de series temporales, 135
 de tendencias, 136
 longitudinales, 135
 transversales, 134, 177, 199
 Diseños
 cuasi experimentales, 5, 36, 58, 61, 85, 91, 93, 101
 experimentales, 61, 91, 97, 101, 109
 factoriales, 91, 105, 109, 110
 preexperimentales, 91, 94
 secuenciales, 174, 199

Efecto, 19, 24, 62-87-94-96, 98-101, 109, 112
 Hawthorne, 79, 82, 85, 87, 89
 John Henry, 85
 Elección al azar, 65, 66, 75, 83, 97
 Encuesta, 120, 121, 123
 Entrevista, 122, 127, 131, 148
 estructurada, 128
 no estructurada, 129
 Error, 133, 143, 145
 muestral, 146, 152, 211, 224
 Escala de estimación, 182, 183
 Estadística
 bivalente, 148
 descriptiva, 36
 inferencial, 22, 37, 113
 multivariante, 148
 univariante, 148
 Estudio piloto, 33, 35, 51, 52, 57

Estudios
 descriptivos, 120, 134, 143
 experimentales, 143, 158
 exploratorios, 129
 Evaluación del informe, 1, 58
 Expectativas, 2, 23, 59, 76, 82, 86, 88

Fiabilidad, 131, 146, 179, 191, 192, 195, 196, 197, 198
 Fuentes
 primarias, 14, 58
 secundarias, 14, 15

Generalizabilidad, 192, 196, 197, 198,
 Generalización, 8, 50, 58, 76, 77, 78, 81, 82, 84, 87, 89, 97, 101, 113
 Generalizar, 120, 123, 137, 148, 170, 197, 210

Grupo
 de control, 24, 63, 65, 70, 71-75, 79, 83, 94-105
 experimental 24, 33, 47, 48, 50, 63, 65, 70, 71-76, 79, 83, 85, 96, 97-99, 102, 105

Hipótesis, 8, 13-18, 20, 21, 29, 38, 40-47, 52, 53, 57-59, 62, 66, 72-74, 83-86, 92, 93, 115

estadística, 16, 22, 23
 nula, 23, 25
 Historia, 5, 52, 72, 73, 81, 82, 86-89, 95-98, 103, 115

Individuo, 21, 28, 39, 36, 79, 83
 Informe de la investigación, 35, 41, 57, 149, 153, 202
 Instrumentación, 74, 82, 86, 88, 95, 96
 Instrumentos, 6, 13, 15, 19, 31, 32, 35, 45, 51, 57, 58, 67, 73, 74, 84, 86, 88, 92, 103, 113, 116
 Interacción, 11, 47, 76, 77, 81, 82, 86-91, 97-101, 105-108, 110
 Intervención, 12, 24, 33, 40, 45, 48, 49, 51, 57, 64, 74, 85, 95, 103, 111, 115
 Investigación
 ATI, 91, 110
 cualitativa, 127, 158, 159, 160, 226-228

cuantitativa, 159
 diseñar, 314
 educativa, 1-8, 14, 32, 53, 54, 60, 61-65, 79, 90-92, 97, 102, 115, 116
 enfoques, 229, 241
 experimental, 5, 8, 11, 61-65, 70, 71, 84, 91, 98, 110

Laboratorio, 2, 6, 33, 73, 93, 116
 Lista de rasgos, 182, 187, 201

Macroanálisis, 199
 Maduración, 18, 73, 76, 82, 88, 95-98, 103, 115

Medida, 12, 13, 21, 26, 35, 37, 48, 51, 67, 69, 72-74, 77, 80, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 102-104, 111-114

Método científico, 120, 158, 160, 161
 Métodos, 3, 8, 27, 28, 33, 36, 48, 58, 61-66, 68-73, 76, 83, 85, 90, 91, 96, 110, 116, 120

cualitativos, 252
 clínico, 258
 el estudio de casos, 257
 etnográfico, 258-259
 fenomenografía, 255
 grupo de discusión, 253-255
 investigación-acción, 261-264
 investigación colaborativa, 261, 264-265
 investigación participativa, 261, 265-267

Metodología, 1, 3, 4-7, 27, 32, 36, 48, 57, 58, 60, 62, 85, 90, 96, 116
 experimental, 120, 162, 170
 observacional, 160, 170

Microanálisis, 199
 Mortalidad experimental, 75
 Muestra, 13, 28-31, 35-38, 43, 48, 50, 51, 57, 58, 65, 75, 77, 78, 82, 84, 87, 89, 95, 102, 111, 137, 138, 140, 142, 144, 148, 170, 196, 213, 224
 aleatoria, 139
 no representativa, 143
 representativa, 120, 123

Muestreo, 28-31, 50, 51, 58, 65, 75, 77, 78, 84
ad libitum, 171, 216
 de eventos, 170

de secuencias, 173
 focal, 171, 172
 instantáneo, 173
 observacional, 169, 216
 por intervalos, 173
 probabilístico, 136, 137
 aleatorio, 131, 136, 138, 140, 142
 monoetápico, 138
 no representativo, 143
 polietápico, 138
 representativo, 123, 137, 169, 209
 temporal, 157, 171, 172, 173, 174
 Multiplicidad metodológica, 5, 6,

Objetivos, 1, 3, 6, 13, 115, 18, 19, 25-28, 35, 38, 40, 41-47, 52, 53, 57, 59, 61, 63, 65, 75, 78, 84, 85, 91, 93, 103, 111
 Observación
 directa, 188
 no participante, 158, 159
 participante, 158
 preliminar, 161
 sistemática, 160, 170
 Operacionalización, 19, 20, 82, 92

Paradigma, 3-5, 7, 24
 Parsimonia, 83
 Participantes, 117
 Perspectivas paradigmáticas de la investigación cualitativa, 229
 etnografía, 233-235, 240-241
 antropológica, 237
 clásica, 237
 crítica, 238
 de la comunicación, 239
 interpretativa, 238
 sistematizada, 237-238

etnometodología, 243-246
 fenomenología, 229-232
 hermenéutica, 232
 interaccionismo simbólico, 241-243
 Placeto, 72, 79, 85, 97, 102, 104, 106
 Plan
 de estimación, 198
 de medida, 198
 de observación, 196, 197, 198
 de optimización, 188
 Planilla de registro, 190

- Población, 16, 23, 28-30, 35-38, 50-53, 57, 58, 65, 75, 77, 78, 82-87, 89, 93, 97, 120, 121, 122, 127, 137
- Póster, 41, 55
- Postest, 34, 48, 49, 72-75, 80, 94, 103
- Presentación oral, 41, 55
- Pretest, 33, 34, 48, 49, 72-75, 80-82, 87, 89, 95-101, 103
- Probabilidad, 22, 23, 30, 37, 66
- Problema de investigación, 2, 6, 8, 10, 13-16, 24, 27, 28, 41, 46, 63, 86, 88, 93
- Procedimiento, 3, 6, 13, 24, 28, 31, 33-37, 40, 45, 46, 48, 49, 51, 57-59, 65, 66, 74, 84, 92, 112
- Proceso
 - deductivo, 187
 - de investigación, 4, 6, 8, 60, 121, 148
 - inductivo, 187
- Programas informáticos, 40, 41
- Proyecto de investigación, 33, 56
- Reactividad, 135, 136, 162, 163
- Recogida de datos, 13, 19, 31, 35, 51, 60, 73, 82, 88, 112
- Reducción de datos cualitativos
 - categorías, 289
 - categorización, 300
 - codificación, 292, 306, 308-309
 - códigos, 294-295
- Registro, 179
- Regresión estadística, 74, 82, 86, 88, 95, 98
- Replicación, 133
- Representaciones gráficas en el análisis cualitativo, 306, 310
- mapas conceptuales, 295, 298-300
- matrices, 295-298, 300
- redes, 295, 297-300
- Resumen, 12, 34, 36, 43, 47, 49, 55, 58
- Revisión bibliográfica, 10, 44, 57
- Selección de la muestra, 123, 131, 137, 138, 140, 142, 146, 170, 209
- Sesgo, 31, 37, 76, 77, 84, 162, 163, 177
- Sesgos
 - contextuales, 177
 - metodológicos, 177
 - personales, 178

- Tamaño de la muestra, 145, 213
- Técnicas
 - cualitativas de análisis:
 - exposición y representación de datos, 294-295, 300, 308
 - procedimientos analíticos, 293-294
 - reducción de datos, 294, 308
 - cualitativas de recogida de información, 268
 - entrevista cualitativa, 275-279
 - historias de vida, 280-283
 - historias profesionales, 283
 - observación participante, 268-275
 - técnicas narrativas, 279, 280
- cualitativas para elaborar y contrastar conclusiones, 303
- agrupamiento, 303
- comparación y contraste, 304
- factorización, 304
- metáforas, 303
- partición de variables, 303
- patrones, 303
- plausividad, 303
- cualitativas para el desarrollo y contras-
tación de hipótesis, 301
- método de comparación constante, 294, 302
- muestreo de casos negativos, 294, 302
- muestreo teórico, 294, 302
- cualitativas para la generación de teo-
rías, 300
- categorización, 300
- formulación de hipótesis, 301
- unidades de análisis, 300, 309
- de muestreo, 29, 65, 75, 78
- Teoría, 14-16, 22, 24, 36, 44, 63, 66
- Teorías desde la perspectiva cualitativa:
 - contrastación de teorías, 293, 307, 308
 - generación de teorías, 293, 307, 308
 - modalidades, 301
- Tipos de variables, 61, 66, 72, 91, 105, 109, 110
- Trabajo de campo, 14, 31, 33, 51, 57, 116
- Tratamiento, 48, 51, 59, 63, 64, 70-74, 77-83, 87, 89, 91-100, 113
- Unidades de observación, 164, 182
- Universo, 28
- Validez, 2, 12, 13, 15-28, 35, 37, 40, 41, 45, 46, 48, 53, 61, 62-84, 92-102, 120, 146, 159, 160, 214,
 - de constructo, 81, 82, 87, 89
 - ecológica, 44, 77, 78, 79, 82, 89
 - externa, 8, 61, 76, 77, 81, 93, 94, 97, 101, 112, 113
 - interna, 8, 52, 61, 70-73, 76, 81, 86-91, 93-98, 101, 103, 111-115
- Variable
 - control, 69, 94, 105
- dependiente, 19, 21, 24, 26, 62-89, 93, 94-105, 110
- experimental, 63, 64-68, 79, 111
- independiente, 20, 22, 25, 27, 49, 64, 65, 69, 70, 71-74, 83-85, 94-96, 102, 103, 106, 109, 110-116
- interviniente, 68, 71, 95
- moderadora, 27, 28, 70, 72, 106, 107
- Variación, 18, 25, 63, 67